



Recibido: 23/03/13 · Aceptado: 08/06/13

La enseñanza integrada de lenguas y contenidos en formación profesional

María Soledad Hoyos Pérez · Universitat de València

ABSTRACT

This article presents a study into the application of two methodological approaches, teaching through content and language integrated learning in Vocational Training from a sequence of activities developed with several groups of students of the *Ciclo Superior de Restauración*, during two consecutive years. The aim of the study is to evaluate the results of the application of these models, in contrast to more traditional ones, and to inquire into the possibilities that these different methodological approaches can offer for foreign language teaching in Vocational Training. The study questions the effectiveness of the methodological approaches that are being applied at present, mainly for achieving the objectives established in the curriculum in foreign languages. The results show the possibilities and limitations of Content-based and Subject Teaching models for introducing subjects in a foreign language within Vocational Training.

Keywords: CLIL, Vocational Training, foreign language, didactics.

1. Introducción

En los últimos años se ha debatido mucho sobre las competencias profesionales que son necesarias en una Europa unida desde el punto de vista político, económico y humano. La investigación ha destacado que las competencias lingüísticas constituyen cualificaciones clave y son la base en la que se asientan otras cualificaciones y competencias de carácter más específico, además de constituir un aporte formativo muy estable porque apenas envejecen (Mertens, 1991; Bunk, 1994; Hutmacher, 1997; Kornbeck, 1999).

El Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente¹, que ha sido un elemento determinante en las reformas de las políticas educativas de muchos países, incluido el nuestro, identifica y define ocho competencias necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. La comunicación en lenguas extranjeras es una de ellas.

En esta investigación nos proponemos evaluar las principales características de tres enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas extranjeras en Formación Profesional (uno más tradicional y dos modalidades de enseñanza integrada de lenguas y contenidos), en relación con las competencias que adquiere el alumnado de los grupos que siguen esos planteamientos metodológicos observados.

2. Bases teóricas

Actualmente en España hay una variada oferta de ciclos formativos de grado medio y de grado superior, organizados en torno a 26 familias profesionales. Los títulos a los que se accede a partir de estas enseñanzas suponen un elemento fundamental del desarrollo de la normativa vigente relativa a la formación profesional en España (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo).

¹ DO L 394 de 30.12.2006, p. 10.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, ordena un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, capaz de responder con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas. Con este mismo fin se ha creado el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en cuyo marco deben orientarse las acciones formativas programadas y desarrolladas siempre en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

La disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece la incorporación de determinados módulos profesionales a las áreas prioritarias relativas a tecnologías de la información y la comunicación, idiomas de los países de la Unión Europea, trabajo en equipo, prevención de riesgos laborales, y otras que se contemplen dentro de las directrices marcadas por la Unión Europea.

En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras parece transformarse en un elemento necesario en todas las familias profesionales que se ofrecen. Los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas obligatorias de cada uno de los nuevos títulos de Formación Profesional, adecuadas a las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, incluyen una mayor atención a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que, hasta ahora, era prácticamente anecdótica en la formación profesional.

Los ya conocidos como *ciclos LOE* han ido apareciendo en los últimos cursos en las diferentes familias profesionales, a medida que se ha desarrollado la normativa y esta se ha ido aplicando en los centros de Formación Profesional. La mayoría de estos ciclos ya incluyen dos módulos que deben ser impartidos en lengua extranjera, a lo largo de sus cursos de duración. Se plantea así la posibilidad de introducir en la Formación Profesional la enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras. Sin embargo, debemos puntualizar que esta posibilidad se ofrece únicamente para la lengua inglesa y, además, la normativa establece que dichos módulos serán impartidos de forma voluntaria por el profesorado con atribución docente en los mismos que, además, posea la correspondiente habilitación lingüística en inglés.

En algunas comunidades, si no se cumplen las condiciones anteriormente indicadas, con carácter excepcional y de forma transitoria, los centros autoriza-

dos para impartir un ciclo formativo LOE deben concretar y desarrollar el currículo del ciclo formativo incluyendo un módulo de inglés técnico en cada curso académico, cuya lengua vehicular es el inglés. La aparición de estos módulos de *Inglés técnico* hacen sospechar un acercamiento de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en Formación Profesional a los enfoques de enseñanza de lenguas para fines específicos, cuyo tratamiento no parece haber sido abordado hasta el momento en esta etapa educativa.

Los planteamientos más aproximados que podemos encontrar en la enseñanza de lenguas extranjeras en los ciclos de Formación Profesional son variantes más o menos precisas del modelo *Content-based Second Language Instruction* o *Content-based Language Teaching*, muy extendido en Estados Unidos, y que no es más que la integración de lengua y contenido pero con una finalidad puramente lingüística (Brinton, Snow & Wesche, 1989).

Este modelo reúne todas las condiciones necesarias para la adquisición de la L2, ya que el contenido curricular se estructura en torno a los intereses y necesidades de los alumnos, aumentando su motivación y dando lugar a un aprendizaje más efectivo. Al mismo tiempo, tiene en cuenta los futuros usos que los estudiantes tendrán que hacer de la lengua extranjera que están aprendiendo y, por ello, se centra en el aprendizaje de aquellas funciones y formas lingüísticas que les resultarán más útiles. Asimismo, este modelo tiene como punto de partida los conocimientos previos de los alumnos, tanto lingüísticos como disciplinares, como principio pedagógico a partir del cual se diseña y programa la enseñanza.

Las actividades que se programan atienden tanto a la forma como al contenido, dado que la lengua se enseña a través del uso contextualizado de la misma. El aprendizaje lingüístico se produce, por tanto, de manera más inconsciente, pero se dan las condiciones necesarias para que sea posible, ya que los alumnos están expuestos al uso significativo de la lengua (Krashen, 1987). Bonet y Melción (1997) señalan además la importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza de lenguas para fines específicos, que debe ser incluido en las programaciones de estas materias.

En este sentido, la selección, diseño y adaptación de los materiales que se emplean en el aula se convierte en un aspecto fundamental, siendo una de las cuestiones que despiertan mayores inquietudes en este campo de estudio y pro-

vocan mayores controversias; especialmente, la relevancia de los materiales al área de especialización y el uso de material auténtico (Robinson, 1991). La utilización de materiales relevantes y auténticos, explotados adecuadamente, son para muchos autores un elemento motivador que favorece la participación del estudiante desde un punto de vista más realista, práctico y efectivo (Bhatia, 1986). Se trata, en esencia, de la simulación de una tarea de la vida real (Coffey, 1985) y se adecúan especialmente a la consecución de los objetivos propuestos en estos cursos. Plantean, además, numerosas posibilidades de interacción y de integración de destrezas comunicativas, así como de los diferentes aspectos de la cultura empresarial y las culturas involucradas (Bonet, 1997; Dow y Ryan, 1987; Piotrowski, 1982; Westerfield, 1989).

Reproducimos a continuación un cuadro en el que se recogen los principales rasgos que identifican a los tres enfoques que vamos a comparar: *Conventional Foreign Language Teaching*, *Content-based Language Teaching* y *Subject Teaching in Foreign Language* (CLIL).

Como podemos observar, los modelos *Conventional Foreign Language Teaching* y *Content-based Language Teaching* se presentan dentro de la perspectiva global de la enseñanza de la lengua extranjera, en la que la máxima prioridad es, efectivamente, la propia lengua meta. En el caso del tercer modelo, *Subject Teaching in Foreign Language*, el objetivo prioritario pasa a ser el contenido de la asignatura que es impartida en L2.

Principales características	<i>Foreign Language Teaching</i>		<i>Subject Teaching in Foreign Language</i>
	<i>Conventional Foreign Language Teaching</i>	<i>Content-Based Language Teaching</i>	(CLIL)
Prioridad en la programación	Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	Contenido
Enseñado por:	Profesor de L2	Profesor de L2	Profesor de la asignatura con apoyo del profesor de lengua
Evaluado como:	Lengua	Lengua	Contenido
Visto como:	Enseñanza de L2	Enseñanza de L2	Enseñanza de contenido
Materiales	Lengua	Lengua/Contenido	Contenido
Programación	Programación de lengua: objetivos generales	Programación de lengua: CALP (Competencia Lingüística Cognitiva Escolar)	Programación de contenido y CALP
Metodología	Metodología de la lengua extranjera	<i>Language-supportive teaching</i>	<i>Language-supportive subject-teaching</i> deseable

Cuadro 1. Características de los enfoques metodológicos.
Adaptado de Clegg (2003)

En los dos primeros casos es el profesor de lengua quien guía y desarrolla las actividades con los alumnos, mientras que en el modelo *Subject* (CLIL) es un profesor de contenido de uno de los módulos técnicos que se imparten en el ciclo. En cuanto a la programación, mientras en el *Conventional* se desarrolla en torno a los objetivos lingüísticos generales de lengua extranjera, en los otros dos modelos se trata de una programación de lengua (*Content-based*) o de contenido (*Subject*), pero basada en las *Cognitive Academic Language Proficiencies* (Cummins, 1989).

Surgido de la reflexión conceptual y didáctica de las experiencias de inmersión precedentes, el modelo *Subject* (CLIL) preconiza la elaboración de una didáctica integrada que trata, dentro de un mismo objetivo pedagógico, la enseñanza de lenguas y disciplinas (Gajo, 2007; Lasagabaster, 2008; Coyle, 2007;

Harrop, 2012). La enseñanza bi o plurilingüe se realiza así a partir de la transmisión y de la elaboración de contenidos disciplinares conforme a las exigencias curriculares no en una lengua extranjera, sino a través de ella y de la propia lengua materna de los estudiantes (Serra, 2008).

La implementación de este tipo de modelos en el sistema educativo actual se ha apoyado en un conjunto de elementos basados en las teorías de adquisición del lenguaje (Dalton-Puffer, 2008), ofreciendo una autenticidad de propósito en el estudio de la lengua (Greenfell, 2002; Graddol 2006), combatiendo la falta de pertinencia de la enseñanza de idiomas basada en la progresión gramatical, y aumentando significativamente la motivación de los estudiantes (Lasagabaster, 2009; Coyle, Holmes y King, 2009; Macaro, 2008; Pachler, 2000).

3. Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo de nuestro estudio es analizar los resultados de la aplicación de dos modelos de enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras, e indagar acerca de las posibilidades que los enfoques metodológicos diferentes de los tradicionales pueden ofrecer a la enseñanza de lenguas extranjeras en Formación Profesional. Este objetivo general está integrado por dos objetivos específicos:

1. El diseño y la aplicación de un programa de actividades para evaluar las competencias en una lengua extranjera en un mismo ciclo superior.
2. El análisis comparativo de las competencias orales y escritas adquiridas por los estudiantes mediante la aplicación de tres enfoques metodológicos diferentes de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nuestra hipótesis de trabajo plantea la posibilidad de adquirir las competencias en lenguas extranjeras que establece el currículum de Formación Profesional a través de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos, y de un análisis detenido de las dificultades que en estos momentos presenta la formación en lenguas extranjeras en los centros de Formación Profesional.

Este estudio cuestiona la eficacia de los enfoques metodológicos que se están aplicando mayoritariamente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación profesional (Hoyos, 2011), y expresa la posibilidad de alcanzar y

consolidar esas competencias a través de otros planteamientos metodológicos, tras un análisis detenido de los elementos que podrían ayudar y mejorar este proceso.

4. Metodología

4.1. Modalidad de la investigación

Si pretendemos medir la mejora de las competencias lingüísticas que pueden producir enfoques metodológicos distintos a los tradicionales, debemos introducir en el trabajo una modalidad de carácter cualitativo inspirada en la investigación-acción cooperativa (Bartolomé, 1986).

El término de cooperación se formula en este trabajo tal como lo define Hord (1981) como una forma imperfecta de participación, que sólo se dará en algunas fases del proyecto. Surge, sin duda, este planteamiento de la *Collaborative Action Research*. La cooperación, en nuestro caso, se establece con aquellos profesores que imparten docencia en los grupos en los que hemos desarrollado nuestro estudio y que han mostrado su interés por analizar y revisar sus prácticas docentes, reflexionando sobre sus métodos y experimentando nuevas posibilidades de trabajo con los alumnos.

Como señala Popkewitz (1988), este tipo de investigación pretende ayudar a los profesores en su trabajo cotidiano y mejorar sus prácticas de enseñanza. Para Oja y Pine (1983), uno de los aspectos más positivos de esta perspectiva a la hora de establecer la metodología investigadora es que los profesores no sólo aprenden a resolver sus problemas sino que adquieren un pensamiento más receptivo a nuevas ideas, ampliando sus conocimientos y adquiriendo habilidades y capacitaciones importantes para su actualización profesional. Los docentes que han colaborado en esta investigación han participado con nosotros en diferentes cursos de formación y programas experimentales de innovación educativa, destinados a la implementación de materiales diseñados en base a nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras.

A diferencia de otros enfoques más relacionados directamente con la *Action Research*, la perspectiva que hemos desarrollado se ha servido de la mayoría de las

fuentes de conocimientos posibles, como el análisis de la normativa vigente relativa a la enseñanza de lenguas extranjeras en Formación Profesional y de los materiales utilizados en el aula, las producciones de los estudiantes y sus propias percepciones, las técnicas de observación directa, los test de evaluación de los profesores, etc. Hemos otorgado especial importancia a la recogida sistemática de información para estudiar también la evolución de los fenómenos analizados.

4.2. Participantes

La muestra está formada por tres grupos diferentes de estudiantes:

- El primero sigue un enfoque más tradicional, que hemos llamado *Convencional*, y está compuesto por 56 alumnos que participaron también en un estudio diagnóstico previo realizado en la Comunidad Valenciana en todos los ciclos de formación profesional (Hoyos, 2011).
- El segundo grupo de la muestra está formado por 36 alumnos. Estos estudiantes provienen de dos grupos en los que los profesores de *Segunda Lengua Extranjera* (Francés) aplicaron el modelo *Content-based Language Teaching* durante un curso.
- Por último, el tercer grupo de la muestra está integrado por otros 32 estudiantes de dos grupos diferentes que siguieron en las clases de un curso un enfoque metodológico *Subject* (CLIL), también en el módulo de *Segunda Lengua Extranjera* (Francés).

Si analizamos la distribución de la muestra por edades, la mayoría de los estudiantes de los tres modelos tienen entre 18 y 20 años, excepto en el modelo *Subject*, en el que el 43% de los alumnos tiene entre 21 y 25 años, siendo los porcentajes similares en las otras franjas de edad. Con respecto a la distribución por sexos, en los tres modelos el porcentaje de hombres es superior al de mujeres (66, 69 y 75%).

En cuanto a los estudios previos de los alumnos, las diferencias no son muy significativas y los estudiantes provienen mayoritariamente (porcentajes superiores al 50% en todos los casos) de otro ciclo medio de la misma familia profesional. El número de alumnos que provienen directamente de la ESO es superior

en el caso de los modelos *Conventional* (21%) y *Content-based* (11%). El porcentaje de alumnos que ha cursado estudios universitarios también es muy parecido, no sobrepasando en ningún caso el 8%.

Por último, si tenemos en cuenta los estudios previos de lengua extranjera, en los tres modelos se presenta una situación muy parecida. Pocos alumnos han cursado la optativa de francés en Secundaria y Bachillerato (10, 11 y 12% respectivamente) y tan solo un alumno del modelo *Subject* ha seguido estudios en EOI.

4.3. Procedimiento de recogida de datos

En la elaboración de los diseños utilizados para la puesta a prueba de nuestra hipótesis hemos tenido en cuenta que, en investigación educativa, se considera que el número estadísticamente significativo de individuos a encuestar es, como mínimo, de 30 a 50 (Open University, 1979; Hayman, 1981), y que lo más relevante no es, en general, el tamaño de la muestra, sino la riqueza de diseños y la medida en que es capaz de explorar diversas facetas o implicaciones de la hipótesis (Larkin y Rainard, 1984).

De entre los instrumentos más frecuentes utilizados para la recogida de datos hemos escogido la encuesta, las producciones de los estudiantes a partir del trabajo en el aula con un programa de actividades diseñado, las pruebas de evaluación de los profesores y la observación directa.

En las encuestas, hemos intentado plantear las preguntas a los estudiantes sobre las distintas competencias de manera clara y concreta. Hicimos un ensayo piloto en uno de los centros, en el que los estudiantes comentaron las preguntas que encontraban un tanto confusas, y modificamos el diseño teniendo en cuenta sus apreciaciones. Algunas preguntas (las que se refieren a las capacidades a la hora de comprender un texto escrito u oral) fueron acompañadas por documentos reales escritos y orales, para que los alumnos dispusieran de ejemplos concretos para plantearse si podían o no resolver una cuestión. Estos documentos fueron escogidos a partir de los materiales que habitualmente se trabajan en las clases de lengua extranjera del ciclo superior analizado.

La encuesta fue explicada a los alumnos por la investigadora en una de las últimas sesiones del curso escolar, una vez pasadas las pruebas de evaluación correspondientes, y aparece estructurada en seis columnas. La columna corres-

pondiente a *capacidades terminales* reproduce las mismas capacidades que aparecen en la ley. La columna correspondiente a *criterios de evaluación* plantea afirmaciones concretas acerca de las capacidades que deben ser evaluadas en cada estudiante. La numeración se corresponde también con los epígrafes que aparecen recogidos en la ley. Por último, en cuatro columnas con una graduación del 1 al 4 es donde los estudiantes deben valorar cuáles son las capacidades que ellos creen tener. Los valores tienen los siguientes significados:

1= No, en absoluto.

2= Mínimamente, con muchas dificultades.

3= Si, aunque con algunas dificultades.

4= Si, sin ningún problema.

CAPACIDADES TERMINALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4
1. Comprender y producir mensajes orales en lengua extranjera en situaciones diversas de comunicación: habituales, personales y profesionales.	(A partir de la proyección de un vídeo de tipo informativo sobre mi sector profesional): 1.1. Soy capaz de identificar oralmente en la lengua extranjera los elementos más destacados del mensaje emitido. 1.2. Puedo hacer un breve resumen oral en la lengua extranjera. (A partir de unas instrucciones recibidas): 1.3. Soy capaz de realizar una llamada telefónica simulada identificándome, preguntando por la persona adecuada, pidiendo información sobre datos concretos y respondiendo a las posibles preguntas de forma clara y sencilla. (Simulada una entrevista de carácter profesional): 1.4. Puedo responder con frases de estructura simple a las preguntas. 1.5. Utilizar recursos alternativos en caso de falta de capacidad de respuesta. 1.6. Formular preguntas para precisar aspectos profesionales.				
2. Interpretar textos escritos auténticos, obteniendo informaciones globales y específicas relacionadas tanto con aspectos de la vida cotidiana como de la vida profesional.	(Después de leer un texto en la lengua extranjera de extensión limitada sobre un tema de mi interés): 2.1. Soy capaz de contestar a un cuestionario de preguntas abiertas o cerradas con frases de estructura de moderada complejidad. (Una vez leído un texto extenso relacionado con un aspecto profesional): 2.2. Puedo hacer un breve resumen escrito en la lengua extranjera. (Presentadas las diferentes partes de un relato de forma desordenada): 2.3. Puedo ordenarlas de acuerdo con una secuencia lógica. (Dado un texto breve sin identificación): 2.4. Soy capaz de deducir de qué tipo de documento se trata, siguiendo un análisis lógico de los elementos que lo componen.				
3. Traducir textos sencillos relacionados con las necesidades e intereses socio profesionales del alumno.	3.1. Puedo traducir un manual de instrucciones en mi campo profesional. 3.2. Soy capaz de traducir un documento: reglamento, normativa, instrucciones organizativas, etc. sobre mi sector profesional. 3.3. Puedo hacer una traducción precisa, con ayuda de un diccionario, de un texto cuyo contenido pueda interesarme tanto por sus aspectos profesionales como culturales.				

<p>4. Redactar textos escritos elementales en lengua extranjera en función de una actividad concreta.</p>	<p>(A partir de la lectura de una oferta de trabajo en la prensa): 4.1. Puedo elaborar una solicitud de empleo. 4.2. Soy capaz de redactar un breve "currículum" en la lengua extranjera. 4.3. Puedo cumplimentar documentos tipo relativos al sector profesional. (Recibidas unas instrucciones detalladas): 4.4. Soy capaz de redactar una carta comercial de acuerdo con la normativa del país de la lengua extranjera. 4.5. Elaborar un pequeño informe con un propósito comunicativo específico, con una organización textual adecuada y comprensible.</p>		
<p>5. Apreciar la riqueza que representa la variedad de hábitos culturales de los distintos países de la lengua extranjera incorporándolas a las relaciones personales y profesionales.</p>	<p>(Visualizado un corto informativo sobre uno de los países de la lengua extranjera) 5.1. Puedo señalar la variedad de manifestaciones socioculturales que sirven para la identificación y singularización de dicho país. 5.2. Puedo identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos del país de la lengua extranjera que lo diferencian de los demás. (Ante la preparación de un viaje simulado a un país extranjero): 5.3. Puedo planificar el programa de la visita teniendo en cuenta las costumbres horarias y los hábitos socioculturales, las normas de convivencia y protocolo.</p>		

Cuadro 2. Diseño para el análisis de las competencias de la Segunda Lengua Extranjera de los estudiantes

Para el diseño del programa de actividades contamos con la colaboración y ayuda de los profesores que estaban realizando la experimentación de los modelos *Content-based* y *Subject* (CLIL). La propuesta elaborada se ajustó lo máximo posible al desarrollo de los objetivos fijados por la legislación y se realizó con los alumnos del ciclo durante dos cursos académicos consecutivos. Durante este periodo, asistimos a algunas sesiones de trabajo con ellos para ver los resultados mediante la observación directa.

El programa de actividades estaba dividido en los mismos cinco bloques que establecían los decretos de Formación Profesional en ese momento (comprensión y expresión oral, comprensión escrita, traducción, expresión escrita y competencia sociocultural). En cada bloque, programamos una serie de actividades a realizar con los alumnos, que trataban de ajustarse a las diferentes capacidades marcadas.

En el primer bloque, por ejemplo, el profesor debía simular en el aula una conversación telefónica con los alumnos, solicitándoles información concreta sobre el restaurante en el que ellos trabajaban (dónde estaba situado, qué tipo de carta tenía, cómo se podía reservar una mesa, cuál era la política de atención al cliente, etc.) Las actividades orales propuestas consistían fundamentalmente en la identificación de informaciones concretas de su ámbito profesional a partir de grabaciones o vídeos. Asimismo, los alumnos tenían que realizar varios juegos

de rol y simulaciones de situaciones profesionales cotidianas para poder evaluar su expresión oral en esas circunstancias.

En el segundo bloque, se les proponían cuatro actividades diferentes en las que los alumnos debían demostrar su grado de comprensión de diferentes textos seleccionados. En el primero, debían contestar una serie de preguntas cerradas sobre un texto publicado en prensa; en el segundo, debían hacer un resumen de otro documento, destacando sus ideas principales; en el tercero, tenían que ordenar los párrafos de otro texto de manera lógica; y en la cuarta actividad, el objetivo era identificar una imagen que esquematizaba un aspecto puntual del vocabulario básico de un módulo del ciclo (las partes y cortes de la carne en los animales).

En el tercer bloque, centrado en la traducción, se presentaba un texto sobre las normas higiénico-sanitarias de los establecimientos de restauración. En el cuarto, dedicado a la expresión escrita, se les pedía que redactasen una carta de presentación en la lengua extranjera, para acceder a un puesto de trabajo concreto. En ella, debían presentar su currículum y explicar tanto sus cualidades y habilidades, como su experiencia profesional. A continuación, las siguientes actividades consistían en la elaboración de una ficha para la preparación de un plato concreto y en la identificación de un vocabulario específico de las herramientas de cocina.

Por último, el bloque 5, dedicado a los aspectos socioculturales, se centró en la organización de un viaje de tres días a París, en el que los alumnos tenían que presentar un programa de visita que respetase las costumbres horarias y destacase los principales rasgos culturales de la ciudad.

4.4. Procedimiento de análisis de los datos

4.4.1. El modelo Content-based Language Teaching

Este enfoque se desarrolló durante dos cursos consecutivos en dos grupos de alumnos y dos centros de Formación Profesional públicos diferentes, y consistió en una aplicación aproximada de lo que Clegg (2003) denomina *Content-based Language Teaching* en el módulo de *Segunda Lengua Extranjera*.

Durante la experimentación, los profesores de lengua extranjera que colaboraron en este estudio orientaron siempre las actividades en el aula a partir de un contenido concreto que, en este caso, estaba referido a alguna de las asignaturas del ciclo formativo. Los centros en los que se trabajó siguiendo este planteamiento formaban parte de la red de centros experimentales en los que la *Conselleria* de Educación de la Comunidad Valenciana puso en marcha el *Plan Plurilingüe* durante el curso 2008-2009. Por este motivo, algunos de sus profesores de *Lengua Extranjera* tenían formación específica en la metodología y trataron de aplicarla en la medida de lo posible en sus grupos. Dado que en sus centros, en ese momento, no había ningún profesor de otras materias del ciclo dispuesto a impartir su materia en lengua extranjera, fueron ellos quienes adaptaron los materiales lingüísticos a los contenidos generales de algunos de los módulos del ciclo.

Como podemos observar en el cuadro 1, se trata de un enfoque metodológico que supone una transición al modelo *Subject Teaching in Foreign Language* (CLIL). Sin embargo, como hemos señalado, en este caso concreto no hubo colaboración alguna con los profesores de otras materias a la hora de preparar los materiales y de experimentarlos en el aula. Los profesores de lengua extranjera seleccionaron estos recursos buscando en manuales de referencia específicos del sector profesional y proponiendo en el aula una serie de actividades muy diversas, que siempre tenían como punto de partida el contenido propio de otras materias del ciclo. A pesar de ser un modelo bastante reducido del enfoque metodológico CLIL, decidimos pasar las encuestas a los estudiantes que habían participado en él para ver cuál era el impacto.

En las siguientes dos tablas, podemos observar las diferencias entre la muestra que representa a los estudiantes que siguieron el modelo *Conventional Foreign Language Teaching* y la que representa a los estudiantes que experimentaron el modelo *Content-based Language Teaching* en el módulo de Segunda Lengua Extranjera:

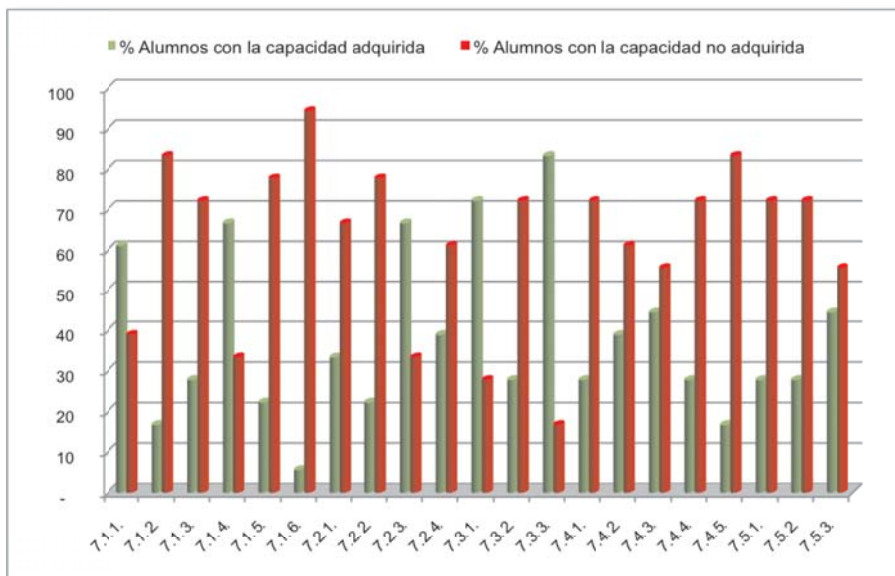
C.S. RESTAURACIÓN. <i>CONVENTIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING</i> . N=56						
CAPACIDADES	SI	%	sd	NO	%	sd
7.1.1. Identificar oralmente un mensaje.	40	71	6	16	29	6
7.1.2. Hacer un resumen oral.	11	20	5	45	80	5
7.1.3. Realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.	10	18	5	46	82	5
7.1.4. Responder a preguntas sencillas (oral).	38	68	6	18	32	6
7.1.5. Utilizar recursos en la comunicación.	40	71	6	16	29	6
7.1.6. Formular preguntas sobre el sector.	28	50	7	28	50	7
7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito.	29	52	7	27	48	7
7.2.2. Hacer un breve resumen escrito.	11	20	5	45	80	5
7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.	48	86	5	8	14	5
7.2.4. Deducir el tipo de documento.	41	73	6	15	27	6
7.3.1. Traducir un manual de instrucciones.	24	43	7	32	57	7
7.3.2. Traducir un documento del sector.	6	11	4	50	89	4
7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto del sector.	43	77	6	13	23	6
7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo.	25	45	7	21	38	6
7.4.2. Redactar un breve currículum.	23	41	7	26	46	7
7.4.3. Complimentar documentos del sector.	27	48	7	29	52	7
7.4.4. Redactar una carta comercial.	3	5	3	53	95	3
7.4.5. Elaborar un pequeño informe.	7	13	4	49	88	4
7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.	31	55	7	25	45	7
7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país.	44	79	5	12	21	5
7.5.3. Planificar el programa de una visita.	35	63	6	21	38	6

Tabla 1. Resultados del modelo Conventional Foreign Language Teaching en la Segunda Lengua Extranjera

C.S. RESTAURACIÓN. <i>CONTENT-BASED LANGUAGE TEACHING</i> . N=36						
CAPACIDADES	SI	%	sd	NO	%	sd
7.1.1. Identificar oralmente un mensaje.	22	61	8	14	39	8
7.1.2. Hacer un resumen oral.	6	17	6	30	83	6
7.1.3. Realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.	10	28	7	26	72	7
7.1.4. Responder a preguntas sencillas (oral).	24	67	8	12	33	8
7.1.5. Utilizar recursos en la comunicación.	8	22	7	28	78	7
7.1.6. Formular preguntas sobre el sector.	2	6	4	34	94	4
7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito.	12	33	8	24	67	8
7.2.2. Hacer un breve resumen escrito.	8	22	7	28	78	7
7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.	24	67	8	12	33	8
7.2.4. Deducir el tipo de documento.	14	39	8	22	61	8
7.3.1. Traducir un manual de instrucciones.	26	72	7	10	28	7
7.3.2. Traducir un documento del sector.	10	28	7	26	72	7
7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto del sector.	30	83	6	6	17	6
7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo.	10	28	7	26	72	7
7.4.2. Redactar un breve curriculum.	14	39	8	22	61	8
7.4.3. Complimentar documentos del sector.	16	44	8	20	56	8
7.4.4. Redactar una carta comercial.	10	28	7	26	72	7
7.4.5. Elaborar un pequeño informe.	6	17	6	30	83	6
7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.	10	28	7	26	72	7
7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país.	10	28	7	26	72	7
7.5.3. Planificar el programa de una visita.	16	44	8	20	56	8

Tabla 2. Resultados del modelo Content-based Language Teaching en la Segunda Lengua Extranjera

En la siguiente gráfica podemos ver la representación de los resultados del modelo *Content-based*:



Gráfica 1. Resultados del modelo Content-based en la Segunda Lengua Extranjera

- 7.1.1. Identificar oralmente los elementos más significativos de un mensaje emitido.
- 7.1.2. Hacer un resumen oral (presentarse en una entrevista de trabajo, explicar su experiencia previa, etc.)
- 7.1.3. A partir de unas instrucciones recibidas, realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.
- 7.1.4. Responder a preguntas sencillas a preguntas formuladas sobre un aspecto de su sector profesional.
- 7.1.5. Utilizar recursos alternativos en la comunicación, en caso de falta de capacidad de respuesta.
- 7.1.6. Formular preguntas para precisar aspectos profesionales (pedir datos de una empresa, etc.)
- 7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito tras la lectura de un texto sobre un tema de su interés.
- 7.2.2. Hacer un breve resumen escrito de un texto relacionado con su sector profesional.
- 7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.
- 7.2.4. A partir de un texto breve sin identificación, deducir de qué tipo de documento se trata y su temática.
- 7.3.1. Traducir un listado de instrucciones sencillo del campo profesional.
- 7.3.2. Traducir un documento del sector (reglamento, normativa, instrucciones, etc.)
- 7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto relativo a su campo profesional.

- 7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo, a partir de la lectura de una oferta de trabajo en prensa.
- 7.4.2. Redactar un breve currículum.
- 7.4.3. Cumplimentar documentos tipo del sector (pedidos, fichas, instrucciones, facturas).
- 7.4.4. Redactar una carta comercial a partir de unas instrucciones dadas.
- 7.4.5. Elaborar un pequeño informe sobre el funcionamiento de un aspecto de su sector profesional.
- 7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.
- 7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país de la lengua extranjera.
- 7.5.3. Planificar el programa de una visita a un país francófono, teniendo en cuenta los hábitos socioculturales.

Según podemos observar en la gráfica, los resultados de la aplicación de este modelo no serían óptimos, dado que los valores negativos superan a los positivos en 16 de las competencias evaluadas. Solo en cinco puntos (7.1.1, 7.1.4, 7.2.3, 7.3.1 y 7.3.3) los alumnos que adquieren la capacidad superan el 60%.

Según estos datos, en el bloque 1, los alumnos no alcanzarían las capacidades de comprensión y expresión oral necesarias para poder presentarse en una entrevista de trabajo y resumir cuáles son sus cualidades, experiencia previa o estudios realizados; para realizar una llamada telefónica identificándose o pidiendo datos concretos y responder a solicitudes (como confirmar una reserva de mesa, concertar un pedido, etc.); para formular preguntas sobre su sector profesional o utilizar recursos en la comunicación.

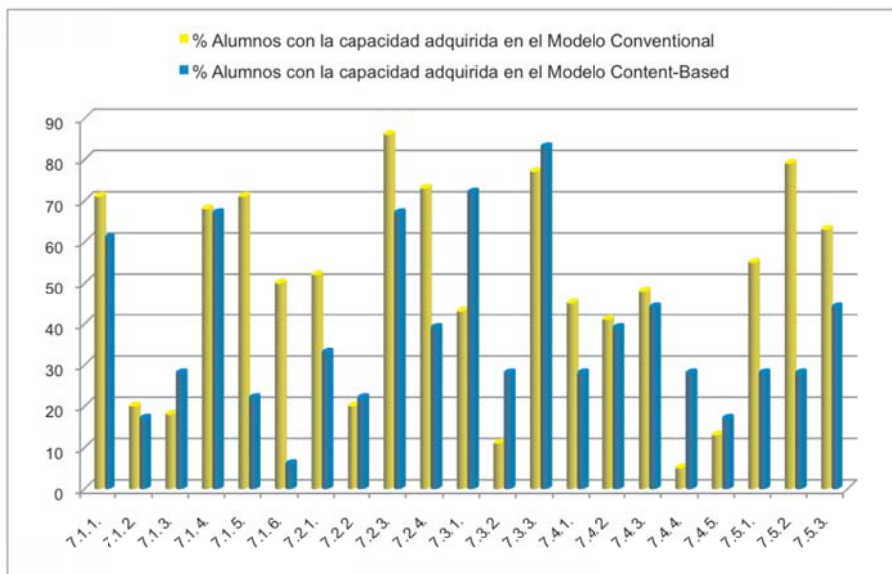
En el bloque 2, relativo a la comprensión escrita, los resultados revelan que los alumnos tendrían dificultades a la hora de contestar a un cuestionario, hacer un resumen o identificar las características y temática de un texto concreto de su sector profesional.

En el bloque 3, dedicado a la traducción, los resultados serían algo mejores, pero no cuando estos se refieren a documentos específicos del área de restauración. En los bloques 4 y 5, referidos a la expresión escrita y a las competencias socioculturales, los resultados también se mantendrían en valores negativos.

Resulta especialmente preocupante que mediante la aplicación de este modelo no se consiga mejorar las capacidades de los estudiantes, especialmente en los dos primeros bloques. La realidad es que los alumnos seguirían sin poder desenvolverse en situaciones tan elementales y necesarias como una entrevista de trabajo o una situación real con los clientes (confirmación de una reserva, concreción de un pedido, recepción, etc.). Y las situaciones a las que hacemos

referencia en estas competencias pueden plantearse en situaciones cotidianas de su ámbito laboral, con cualquier cliente extranjero.

A pesar de estos resultados, vamos a comparar las gráficas que representan los porcentajes de alumnos que adquieren las competencias en los modelos *Conventional* y *Content-based*, para observar detenidamente los cambios.



Gráfica 2. Comparativa modelo Conventional y Content-based en la Segunda Lengua Extranjera

- 7.1.1. Identificar oralmente los elementos más significativos de un mensaje emitido.
- 7.1.2. Hacer un resumen oral (presentarse en una entrevista de trabajo, explicar su experiencia previa, etc.)
- 7.1.3. A partir de unas instrucciones recibidas, realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.
- 7.1.4. Responder a preguntas sencillas a preguntas formuladas sobre un aspecto de su sector profesional.
- 7.1.5. Utilizar recursos alternativos en la comunicación, en caso de falta de capacidad de respuesta.
- 7.1.6. Formular preguntas para precisar aspectos profesionales (pedir datos de una empresa, etc.)
- 7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito tras la lectura de un texto sobre un tema de su interés.
- 7.2.2. Hacer un breve resumen escrito de un texto relacionado con su sector profesional.

- 7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.
- 7.2.4. A partir de un texto breve sin identificación, deducir de qué tipo de documento se trata y su temática.
- 7.3.1. Traducir un listado de instrucciones sencillo del campo profesional.
- 7.3.2. Traducir un documento del sector (reglamento, normativa, instrucciones, etc.)
- 7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto relativo a su campo profesional.
- 7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo, a partir de la lectura de una oferta de trabajo en prensa.
- 7.4.2. Redactar un breve currículum.
- 7.4.3. Cumplimentar documentos tipo del sector (pedidos, fichas, instrucciones, facturas).
- 7.4.4. Redactar una carta comercial a partir de unas instrucciones dadas.
- 7.4.5. Elaborar un pequeño informe sobre el funcionamiento de un aspecto de su sector profesional.
- 7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.
- 7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país de la lengua extranjera.
- 7.5.3. Planificar el programa de una visita a un país francófono, teniendo en cuenta los hábitos socioculturales.

En el modelo *Conventional*, los porcentajes son superiores en las competencias 7.1.1 (identificar oralmente un mensaje), 7.1.2 (hacer un resumen de sus cualidades y experiencia profesional), 7.1.5 (utilizar recursos alternativos en la comunicación), 7.1.6 (formular preguntas sobre el sector), 7.2.1 (contestar a un cuestionario por escrito), 7.2.3 (ordenar partes de un relato lógicamente), 7.2.4 (deducir el tipo y temática de un documento), 7.4.1 (elaborar una solicitud de empleo), 7.5.1 (señalar las manifestaciones culturales de un país francófono), 7.5.2 (identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país) y 5.3 (planificar el programa de una visita a un país francófono).

Se optimizan los porcentajes en el caso del modelo *Content-based*, en lo que se refiere a las competencias 7.3.1 (traducir un manual de instrucciones), 7.3.2 (traducir un documento tipo del sector), 7.3.3 (hacer una traducción precisa con un diccionario sobre un texto del sector), 7.4.4 (redactar una carta comercial), y 7.4.5 (elaborar un pequeño informe). El resto de competencias muestran porcentajes similares en ambos casos.

Podríamos, por tanto, afirmar que aquellas competencias en las que mejorarían los porcentajes son las referidas a los bloques 3 y 4, dedicados a la traducción y a la expresión escrita en la lengua extranjera. Es posible que el trabajo de los objetivos lingüísticos a través de los contenidos propios del ciclo mejore la adquisición del vocabulario técnico por parte de los alumnos, de manera que les

resulte más sencillo comprender textos y documentos sobre su sector profesional. Sin embargo, el cambio de modelo no parece beneficiar ni a la comprensión y expresión oral, ni al tratamiento de los aspectos socioculturales de la lengua aprendida.

En el único caso en el que el segundo modelo consigue que los valores se inviertan y superen a los negativos es en la competencia 7.3.1 (traducir un manual de instrucciones), ya que el porcentaje positivo asciende al 72'2%.

Como una muestra de la validez estadística de los resultados, en el estudio diagnóstico que realizamos en todos los ciclos de Formación Profesional (Hoyos, 2011) aplicamos la técnica de Half-Splitting, que consiste en dividir la muestra total en dos grupos de manera aleatoria (dividimos pares e impares) y comprobar si, dentro de esos dos grupos, los resultados estadísticos son coherentes entre sí. Para hacer esta comparación, aplicamos la prueba de t-Student. Calculando este estadístico de contraste y con ayuda de tablas, pudimos comprobar que los resultados obtenidos en las dos mitades no eran significativas, dado que p-valor-leído en las tablas-correspondiente a la td calculada era $p > 0.05$.

A pesar de dicho resultado, cabe señalar que, en el modelo *Conventional*, la muestra corresponde al total de estudiantes que estaban cursando el ciclo en enseñanza pública en la Comunidad Valenciana en el momento en el que realizamos la investigación. En el caso de los modelos *Content-based* y *Subject* no fue posible aplicar esta técnica, debido a que el número de alumnos que componen la muestra es inferior a 60. Sin embargo, además de la encuesta sobre las percepciones de los estudiantes en relación con sus propias competencias, en el estudio se han tenido también en cuenta las pruebas de evaluación realizadas por los profesores tras la aplicación del programa de actividades en el aula.

4.4.2. El modelo Subject Teaching in Foreign Language

La experimentación de este modelo se realizó con dos grupos de estudiantes de *Segunda Lengua Extranjera*, matriculados en el módulo de *Procesos de Cocina*, que fue impartido mayoritariamente en francés, a partir de una programación conjunta de las dos profesoras titulares. El proyecto se trabajó de manera integrada en los dos módulos, *Procesos de cocina* y *Segunda Lengua Extranjera*, aunando la enseñanza de los contenidos específicos de la materia curricular con los contenidos lingüísticos.

Las unidades didácticas y los materiales que se aplicaron fueron diseñados específicamente para ser aplicados en esta experiencia. Debemos señalar que las profesoras que colaboraron en esta fase de la investigación y que son responsables de este enfoque metodológico llevan años inmersas en acciones formativas y participando en proyectos piloto sobre la enseñanza integrada de lenguas extranjeras y contenidos curriculares.

La coordinación fue esencial en este proyecto, dado que las dos profesoras titulares se encontraban presentes en el aula durante la realización de cada una de las actividades programadas. Muchas de ellas se realizaron además directamente en el aula-taller, durante las prácticas de cocina que son propias del módulo específico.

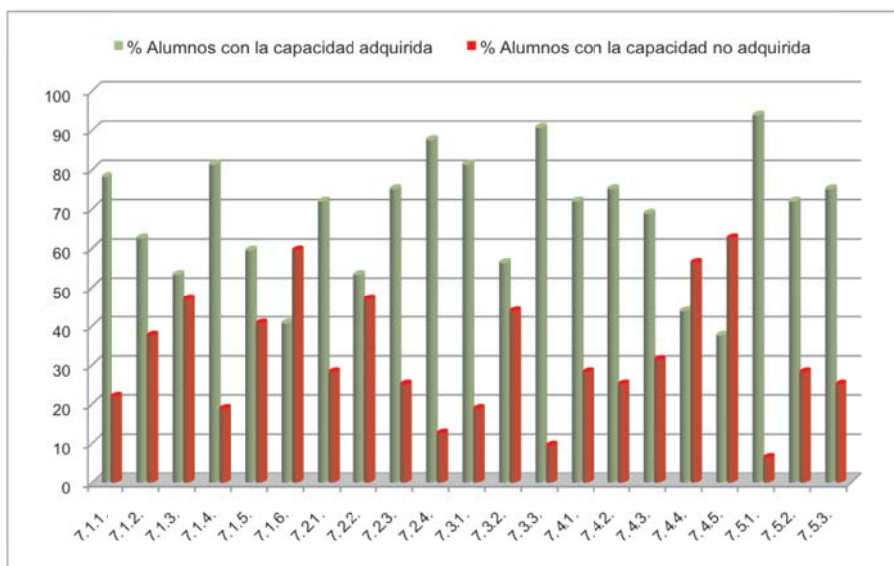
Veamos, a continuación, los porcentajes en las competencias que obtuvimos con este modelo:

C.S. RESTAURACIÓN. <i>SUBJECT-TEACHING</i> . N=32						
CAPACIDADES	SI	%	SD	NO	%	SD
7.1.1. Identificar oralmente un mensaje.	25	78	7	7	22	7
7.1.2. Hacer un resumen oral.	20	63	9	12	38	9
7.1.3. Realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.	17	53	9	15	47	9
7.1.4. Responder a preguntas sencillas (oral).	26	81	7	6	19	7
7.1.5. Utilizar recursos en la comunicación.	19	59	9	13	41	9
7.1.6. Formular preguntas sobre el sector.	13	41	9	19	59	9
7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito.	23	72	8	9	28	8
7.2.2. Hacer un breve resumen escrito.	17	53	9	15	47	9
7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.	24	75	8	8	25	8
7.2.4. Deducir el tipo de documento.	28	88	6	4	13	6
7.3.1. Traducir un manual de instrucciones.	26	81	7	6	19	7
7.3.2. Traducir un documento del sector.	18	56	9	14	44	9
7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto del sector.	29	91	5	3	9	5

7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo.	23	72	8	9	28	8
7.4.2. Redactar un breve currículum.	24	75	8	8	25	8
7.4.3. Cumplimentar documentos del sector.	22	69	8	10	31	8
7.4.4. Redactar una carta comercial.	14	44	9	18	56	9
7.4.5. Elaborar un pequeño informe.	12	38	9	20	63	9
7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.	30	94	4	2	6	4
7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país.	23	72	8	9	28	8
7.5.3. Planificar el programa de una visita.	24	75	8	8	25	8

Tabla 3. Resultados del modelo Subject-teaching en la Segunda Lengua Extranjera

Analicemos ahora la representación gráfica de estos resultados:



Gráfica 3. Resultados del modelo Subject-teaching en la Segunda Lengua Extranjera

- 7.1.1. Identificar oralmente los elementos más significativos de un mensaje emitido.
- 7.1.2. Hacer un resumen oral (presentarse en una entrevista de trabajo, explicar su experiencia previa, etc.)
- 7.1.3. A partir de unas instrucciones recibidas, realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.
- 7.1.4. Responder a preguntas sencillas a preguntas formuladas sobre un aspecto de su sector profesional.
- 7.1.5. Utilizar recursos alternativos en la comunicación, en caso de falta de capacidad de respuesta.
- 7.1.6. Formular preguntas para precisar aspectos profesionales (pedir datos de una empresa, etc.)
- 7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito tras la lectura de un texto sobre un tema de su interés.
- 7.2.2. Hacer un breve resumen escrito de un texto relacionado con su sector profesional.
- 7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.
- 7.2.4. A partir de un texto breve sin identificación, deducir de qué tipo de documento se trata y su temática.
- 7.3.1. Traducir un listado de instrucciones sencillo del campo profesional.
- 7.3.2. Traducir un documento del sector (reglamento, normativa, instrucciones, etc.)
- 7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto relativo a su campo profesional.
- 7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo, a partir de la lectura de una oferta de trabajo en prensa.
- 7.4.2. Redactar un breve currículum.
- 7.4.3. Cumplimentar documentos tipo del sector (pedidos, fichas, instrucciones, facturas).
- 7.4.4. Redactar una carta comercial a partir de unas instrucciones dadas.
- 7.4.5. Elaborar un pequeño informe sobre el funcionamiento de un aspecto de su sector profesional.
- 7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.
- 7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país de la lengua extranjera.
- 7.5.3. Planificar el programa de una visita a un país francófono, teniendo en cuenta los hábitos socioculturales.

En primer lugar, podemos observar que sigue habiendo algunas competencias en las que se mantendrían los valores negativos. Sin embargo, si recordamos los resultados de los dos modelos anteriores, debemos reconocer que, a simple vista, ya se observa una mejoría notable. En esta gráfica, 17 de las 21 competencias presentan valores positivos, alcanzándose porcentajes superiores al 60% en 14 de ellas. Mejorarían notablemente numerosos aspectos de todos los bloques.

En el bloque 1, los alumnos serían mayoritariamente capaces de identificar oralmente los elementos más significativos de un mensaje (un 78'1%), de hacer un resumen de sus cualidades y experiencia en una supuesta entrevista de trabajo (62'5%), y de responder a preguntas sencillas (81'2%) en situaciones reales (recibir a los clientes en un restaurante, ofrecerles una mesa, tomar la comanda y explicar los platos, etc.)

Sin embargo, los estudiantes seguirían teniendo dificultades a la hora de realizar una llamada telefónica solicitando datos concretos del sector profesional (el 46'8% no alcanza la competencia) y también para formular preguntas (40'6%) y precisar aspectos profesionales (en una entrevista, por ejemplo, pedir datos sobre la empresa o las condiciones de trabajo).

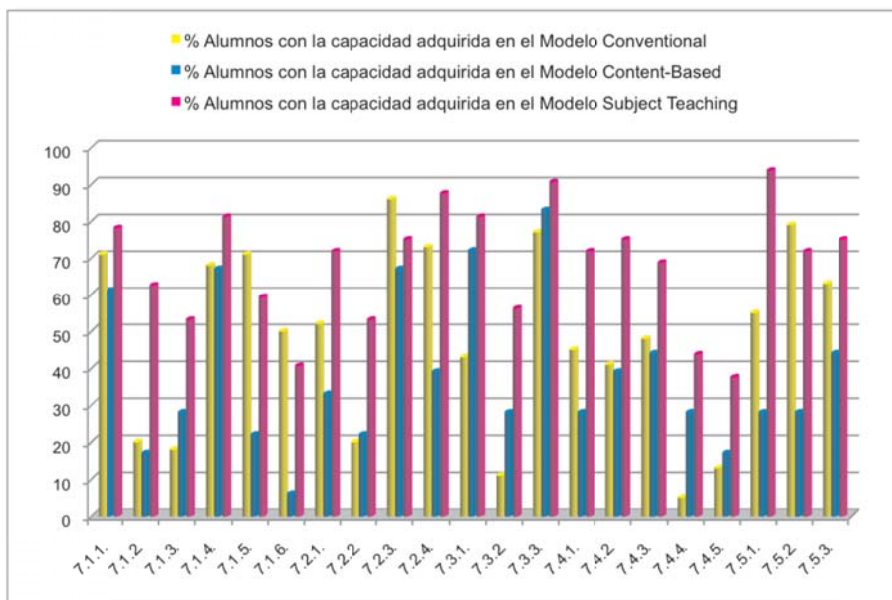
En el bloque 2, referido a la expresión escrita, los porcentajes positivos indican que la mayoría de los alumnos pueden contestar a cuestionarios (71'8%), ordenar las partes de un relato lógicamente (75%) y deducir de qué tipo de documento se trata (87'5%).

En el bloque 3, los altos porcentajes positivos revelan que buena parte de los alumnos pueden traducir un manual de instrucciones (81'2%), un documento del sector (90'6%), con la ayuda de un diccionario.

En el bloque 4, aunque los alumnos son mayoritariamente capaces de elaborar un currículum (75%) o una solicitud de empleo (71'8%), siguen teniendo dificultades a la hora de redactar cartas comerciales (56'2%) o pequeños informes (62'5%).

Por último, los resultados obtenidos en el bloque 5 muestran que mediante este enfoque metodológico la adquisición de las competencias socioculturales sería mucho mayor.

Compararemos a continuación las competencias obtenidas mediante la aplicación de los tres modelos. Como se puede ver, en 15 de las 21 competencias, el modelo *Subject* conseguiría mejorar las competencias de los alumnos.



Gráfica 4. Comparación de los modelos Conventional, Content-based y Subject-teaching

- 7.1.1. Identificar oralmente los elementos más significativos de un mensaje emitido.
- 7.1.2. Hacer un resumen oral (presentarse en una entrevista de trabajo, explicar su experiencia previa, etc.)
- 7.1.3. A partir de unas instrucciones recibidas, realizar una llamada telefónica, identificarse y pedir datos concretos.
- 7.1.4. Responder a preguntas sencillas a preguntas formuladas sobre un aspecto de su sector profesional.
- 7.1.5. Utilizar recursos alternativos en la comunicación, en caso de falta de capacidad de respuesta.
- 7.1.6. Formular preguntas para precisar aspectos profesionales (pedir datos de una empresa, etc.)
- 7.2.1. Contestar a un cuestionario por escrito tras la lectura de un texto sobre un tema de su interés.
- 7.2.2. Hacer un breve resumen escrito de un texto relacionado con su sector profesional.
- 7.2.3. Ordenar partes de un relato lógicamente.
- 7.2.4. A partir de un texto breve sin identificación, deducir de qué tipo de documento se trata y su temática.
- 7.3.1. Traducir un listado de instrucciones sencillo del campo profesional.
- 7.3.2. Traducir un documento del sector (reglamento, normativa, instrucciones, etc.)
- 7.3.3. Hacer una traducción precisa con diccionario sobre un texto relativo a su campo profesional.
- 7.4.1. Elaborar una solicitud de empleo, a partir de la lectura de una oferta de trabajo en prensa.

- 7.4.2. Redactar un breve currículum.
- 7.4.3. Cumplimentar documentos tipo del sector (pedidos, fichas, instrucciones, facturas).
- 7.4.4. Redactar una carta comercial a partir de unas instrucciones dadas.
- 7.4.5. Elaborar un pequeño informe sobre el funcionamiento de un aspecto de su sector profesional.
- 7.5.1. Señalar las manifestaciones culturales de un país francófono.
- 7.5.2. Identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos de un país de la lengua extranjera.
- 7.5.3. Planificar el programa de una visita a un país francófono, teniendo en cuenta los hábitos socioculturales.

Analizaremos más detenidamente los resultados obtenidos en cada bloque, en el siguiente apartado.

5. Discusión de los resultados

Como hemos visto en el análisis de los datos, no en todos los casos la implementación de modelos basados en metodologías más innovadoras o, al menos, diferentes de las habituales, alcanza los objetivos previstos y consigue superar las limitaciones de otros enfoques orientados desde contextos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales. Sin embargo, tras la experimentación de los modelos *Content-based* y *Subject Teaching* y el análisis de sus resultados, hemos observado algunas mejoras y nuevas posibilidades de trabajo que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar materiales específicos y de aplicarlos en las aulas de Formación Profesional.

Como se puede observar en la gráfica 4, en cuatro de las capacidades del bloque referidas a la competencia comunicativa oral, se obtendrían mejores resultados mediante la aplicación del modelo *Subject*. Especialmente significativa es la comparación de los valores del punto 7.1.2 y 7.1.3, en los que la diferencia entre los dos primeros modelos y el tercero es más que evidente. Según estos resultados, en el modelo *Subject*, los alumnos se sienten más seguros a la hora de presentarse en una entrevista de trabajo y explicar tanto sus cualidades y habilidades en el campo profesional, como sus estudios y experiencia previa. O, también, para realizar una llamada telefónica e identificarse, siendo capaces de preguntar por la persona adecuada y de solicitar los datos necesarios, respondiendo a preguntas de manera clara y concisa. Sin embargo, en los puntos 7.1.5 y 7.1.6, los valores obtenidos mediante el modelo *Conventional* son superiores.

Se podría decir que, de manera general, las competencias orales parecen mejorar mediante el modelo *Subject*, aunque los alumnos siguen presentando dificultades en algunos aspectos puntuales (formular preguntas para precisar aspectos profesionales o utilizar recursos alternativos en caso de falta de capacidad de respuesta en una entrevista de carácter profesional) sobre los que habría que insistir más.

En el bloque referido a la comprensión escrita, los porcentajes obtenidos en tres de las capacidades son mejores en el modelo *Subject*. Los alumnos demuestran tener un mayor nivel de comprensión de los textos, y ser más capaces tanto de contestar a preguntas relativas a ellos, como de identificar su temática siguiendo un análisis lógico de los elementos que los componen.

En el apartado dedicado a la traducción se ve una evolución en los tres modelos. Las competencias de los alumnos ya mejoran mediante la aplicación del modelo *Content-Based*, pero también en este caso, los resultados serían mejores en el modelo *Subject*. Un 81'2 % de los estudiantes podría traducir sin dificultades un listado de instrucciones sencillo relativo al campo profesional de la restauración. Un 90'6% sería capaz de hacer una traducción precisa, aunque con ayuda del diccionario, de un texto relativo al sector. No debemos olvidar que estos alumnos comienzan el ciclo sin conocimientos previos de la *Segunda Lengua Extranjera*. Las dificultades en este bloque siguen presentándose en el apartado dedicado a la traducción de documentos propios del sector, como reglamentos, normativas, instrucciones organizativas, etc. En este punto, aunque los porcentajes también han mejorado con el modelo *Subject* (<45'6% con respecto al modelo *Conventional*), constatamos que los alumnos siguen presentando carencias.

En el bloque referido a la expresión escrita, los porcentajes obtenidos mediante la implementación del modelo *Subject* serían muy superiores. Tanto en la elaboración de solicitudes de empleo, como en la redacción de un currículum o la cumplimentación de documentos tipo del sector, los valores que representan a los estudiantes del tercer modelo revelarían una mayoritaria adquisición de las competencias analizadas. En las dos competencias en las que los valores positivos siguen siendo muy bajos es en la 7.4.4 y 7.4.5, la redacción de cartas comerciales o informes sobre el funcionamiento de aspectos concretos del sector.

Finalmente llegamos al bloque dedicado a los aspectos socioculturales de la lengua extranjera estudiada. En este apartado podemos observar que las compe-

tencias adquiridas por los alumnos serían superiores en los modelos *Conventional* y *Subject*, reduciéndose enormemente en el modelo *Content-based*. El punto en el que se reflejan diferencias más significativas es en el 7.5.1, cuando se pide a los alumnos que, después de visualizar un corto informativo sobre uno de los países de la lengua extranjera, señalen la variedad de manifestaciones socioculturales que sirven para la identificación y singularización de dicho país. En este caso, un 93'7% de los alumnos del modelo *Subject* serían capaces de realizar la actividad sin dificultades, frente a un 55'4% del modelo *Conventional*, y a un 27'8% del modelo *Content-based*.

Numerosas investigaciones han señalado que el modelo *Subject* (CLIL) proporciona a los estudiantes un contexto más rico y natural, reforzando así la adquisición del lenguaje y el aprendizaje, y dando lugar a una mayor competencia en los estudiantes de todos los niveles (Lyster, 2007; Krashen, 1985; Lightbown y Spada, 2006). La renovación no afecta únicamente al aprendizaje y a la didáctica de lenguas extranjeras, que evoluciona desde una visión más formal y estructural hacia otra que incorpora la noción de uso del idioma, sino que también supone una renovación para la didáctica de las diferentes disciplinas (Lyster, 2007; Gajo, 2007; Coyle et al., 2009 y 2010; Dalton-Puffer, 2008; Harrop, 2012). En lugar de apoyarse solo sobre la enseñanza-aprendizaje de la materia concreta, deben ahora desarrollar nuevas estrategias de trabajo (proyectos disciplinares o interdisciplinares) y estimular a los estudiantes para la adquisición de contenidos a través de actividades que desarrollan la necesidad de investigar, de comprender y de adquirir los métodos lógico-deductivos de la disciplina concreta.

Como han señalado diferentes autores en los últimos años (Marsh, 2002; Muñoz, 2002), los alumnos no se benefician únicamente porque se incremente el tiempo de exposición a la lengua extranjera que están aprendiendo, si ello no viene acompañado también por un cambio cualitativo. En palabras de Fernández (2008: 20):

Teaching through a language, which is different from merely teaching in a language, may contribute to the creation of rich learning environments and may allow language contextualization.

La selección, elaboración y presentación de los materiales es un elemento primordial para la consecución de los objetivos programados en cualquier materia

del currículum. En el caso de los modelos *Content-based* y *Subject Teaching*, este proceso es mucho más complejo que en el *Conventional*, evidentemente, por la inexistencia de materiales ya elaborados para un ciclo concreto en la lengua extranjera, que se adapten realmente al contexto, a las competencias iniciales de los alumnos y a sus necesidades reales.

Uno de los rasgos esenciales de los modelos *Subject* (CLIL) es la utilización de materiales auténticos. En este sentido, se vinculan estos enfoques a las corrientes constructivistas, defensoras del papel protagonista que debe asumir la interacción en el aula y de la necesidad de que los alumnos aprendan a desenvolverse en situaciones de la vida real. Los materiales se diseñan así en torno a la realización de tareas auténticas, pensadas en función de los verdaderos intereses de los estudiantes, conectándolos regularmente con sus vidas, relacionándolos con hablantes nativos de la lengua que aprenden y acercándolos a otras realidades socioculturales (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008).

Unido a esto, es necesario que los materiales sean muy visuales (fotos, dibujos, esquemas, mapas conceptuales, gráficas, tarjetas, ilustraciones, etc.). Este tipo de recursos son muy utilizados en los modelos *Content* y *Subject*. La presentación de los contenidos a través de una lengua que no es la materna requiere nuevas estrategias en la enseñanza de los mismos, y el soporte visual es esencial para clarificar y convertir en accesibles determinados conceptos. Paralelamente, la redundancia es un elemento a tener en cuenta para conseguir el mismo fin. Esta estrategia es habitual en las buenas prácticas de enseñanza, pero se convierte en una característica fundamental de los materiales CLIL (Nikula & Marsh, 1997).

En la transición del modelo *Content-based* al *Subject Teaching*, son muchos los docentes que se preguntan en qué consiste exactamente el apoyo lingüístico que sería deseable por parte de los profesores de lengua extranjera. Al mismo tiempo, habitualmente manifiestan su inquietud por el papel secundario que adoptan los contenidos lingüísticos en este modelo. Numerosos autores aconsejan la introducción en estos modelos CLIL de alguna variedad de enfoque *Focus on Form* para la enseñanza de la L2 (Long, 1991; Long & Robinson, 1998; Skehan, 1998). En algunos casos de aplicación de modelos CLIL a la enseñanza, se ha comprobado que los resultados no son tan buenos cuando no aparecen referencias explícitas a los contenidos lingüísticos en los materiales de trabajo (Met, 1998; Lyster, 1998). Aún así, es imprescindible que la organización de las clases

se encuentre guiada siempre por los contenidos del módulo, para no desviarse y dejarlos en segundo plano.

En nuestra observación hemos llegado a la conclusión de que la elaboración conjunta de materiales por parte del profesor de L2 y del profesor del módulo técnico es necesaria para que la integración de lengua y contenido sea factible.

Finalmente, la motivación es uno de los elementos que resultan primordiales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en cualquier contexto educativo en el que el contacto significativo con hablantes de la lengua meta queda reducido a las experiencias en el aula. En los ciclos formativos, los alumnos tienen el horizonte laboral más cercano que nunca y son perfectamente conscientes de que, para acceder a determinados puestos de trabajo, las competencias en lenguas extranjeras pueden ser un requisito. Junto a esto, numerosos autores han vinculado los procesos de aprendizaje con las variables afectivas (Bernaus et al., 2007) concluyendo que, en términos generales, cuanto mayor es la motivación y el refuerzo positivo, mayor es el aprendizaje.

La selección de los contenidos que se realiza en los modelos *Content-based* y *Subject Teaching* juega un papel muy importante para la activación de la motivación y el interés de los alumnos. Esta es una de las características fundamentales de los modelos CLIL (Snow, Met & Genesee, 1989; Muñoz, 2002; Coyle, 2005), en contraste con las clases del modelo *Conventional*, en dónde a menudo resulta complicado captar la atención de los estudiantes, que no suelen demostrar demasiado interés por las cuestiones puramente lingüísticas. Cuando el lenguaje se aprende a través de contenidos cuyo aprendizaje resulta motivador para los estudiantes, el proceso se desarrolla con más facilidad (Fernández, 2008).

6. Conclusiones

La hipótesis de este trabajo cuestionaba la eficacia de los enfoques metodológicos que se están aplicando mayoritariamente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación profesional, y expresaba la posibilidad de alcanzar y consolidar esas competencias a través de otras metodologías. Hemos presentado los resultados obtenidos en apoyo de esta hipótesis que ha orientado esta investigación y que nos permitirían afirmar que:

La implementación de modelos basados en metodologías más innovadoras, desarrolladas tras un análisis detenido de las necesidades comunicativas de los estudiantes de un ciclo concreto, mejora la consecución de los objetivos lingüísticos y consigue superar las limitaciones de otros enfoques orientados desde contextos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales.

En cuanto a los objetivos de este estudio, se pretendía analizar los resultados de la aplicación de dos modelos de enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras e indagar acerca de las posibilidades que los enfoques metodológicos diferentes de los tradicionales pueden ofrecer a la enseñanza de lenguas extranjeras en Formación Profesional. En este sentido, hemos diseñado y aplicado un programa de actividades para poder así evaluar las competencias en una lengua extranjera en un mismo ciclo superior, y posteriormente se ha realizado un análisis comparativo entre los tres enfoques metodológicos trabajados con los alumnos.

En las nuevas directrices que guiarán en los próximos años la enseñanza de lenguas extranjeras en Formación Profesional, se otorga una especial importancia al cambio metodológico en esta área, introduciendo de manera obligatoria determinados módulos que deberán ser impartidos en lengua extranjera y estableciéndose las medidas necesarias para compensar las dificultades que en estos momentos supone la aplicación de esta normativa (creación de módulos de inglés técnico adaptados a cada ciclo, oferta de módulos optativos de Lengua Extranjera, etc.)

Con la llegada de estos cambios, nos enfrentamos a un nuevo reto en la formación profesional. Serán muchos los docentes que en los próximos años tendrán que revisar y actualizar sus conocimientos para poder adquirir la capacitación necesaria e impartir sus módulos en esta lengua extranjera. Sin embargo, a la vista de los resultados obtenidos, no bastará solo con introducir un par de materias en cada curso en lengua extranjera para conseguir que mejoren las competencias de los alumnos. Será necesario, entre muchas otras cosas, reflexionar detenidamente sobre los métodos en el aula, diseñar y adaptar buenos materiales y establecer estructuras de coordinación efectivas entre el profesorado de los diferentes módulos y el de lenguas extranjeras.

Los resultados a los que hemos llegado en este estudio revelan, además, que posiblemente las capacidades de los alumnos no mejorarán solo con la aparición

de esos módulos de *Inglés técnico*, cuya estructura y contenidos serán sin duda muy semejantes a los del modelo *Content-based*, que hemos analizado. Más preocupante aún es la transición desde este modelo, dirigido por los especialistas de lengua extranjera, al *Subject*, que deberán asumir los docentes de materias no lingüísticas y específicas de cada ciclo. Si esta transición no se realiza en unas condiciones determinadas, y tras un laborioso y complejo proceso formativo que implique a ambas partes y establezca las bases de un trabajo común, la situación actual en términos de competencia lingüística en lenguas extranjeras de los titulados no cambiará sustancialmente.

Referencias

- Bartolomé, M.** (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Bernaus, M., Moore, E., Cordeiro, A.** (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- Bhatia, V. K.** (1986). Specialist-discipline and the ESP curriculum. En Tickoo (Eds.), *Language Across the Curriculum* (pp. 47-63). Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Bonet, P.** (1997). *Applying the Case Study Approach to Students of Business English*. En Bonet, P. y Melción, L. (Eds.), *La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza del español para fines específicos*. ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Bonet, P. y Melción, L.** (1997). *La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza del español para fines específicos*. ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Brinton, M. D., Snow, M. A., Wesche, M. B.** (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Bunk, G.** (1994). Impartición de competencias en la formación profesional inicial y continua en Alemania. *Revista europea de Formación Profesional*, 1, 9-15.
- Clegg, J.** (2003). *Teaching subjects through a foreign language in the primary school*. En *Teaching Knowledge Test Content and Language Integrated Learning*. [En línea] Disponible

- en <http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/clil_glossary.pdf>.
- Coffey, B.** (1985). ESP-English for Specific Purposes. En Kinsella, V. (Ed.) *Cambridge Language Teaching Surveys 3*, (pp. 78-93). Cambridge: CUP, CILT & The British Council.
- Coyle, D.** (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *APAC Monograph 6*. Barcelona: APAC.
- Coyle, D.** (2007). CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Holmes, B., King, L.** (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines*. London: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D.** (2010). *CLIL*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J.** (1989). *Bilingual special education*. En Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The international encyclopedia of education: Research and studies*. Supplementary vol. 1 (pp. 104-107). Oxford: Pergamon Press.
- Dalton-Puffer, C.** (2008). Outcomes and processes in CLIL: current research from Europe, in Delanoy, W. y Volkman, L. (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
- Dow, A. & Ryan, J.** (1987). Preparing the language student for professional interaction. En Bonet, P. y Melción, L. (Eds.), (1997). *La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza del español para fines específicos*. ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Fernández, A.** (2008). *CLIL in Spanish Education: Proposal of a Framework for Implementing a Technology-Enhanced Model of Content and Language Integrated Learning*. Tesis doctoral, Universidad de La Rioja.
- Gajo, L.** (2007). Linguistic knowledge and Subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581.
- Greenfell, M.** (Ed.) (2002). *Modern languages across the curriculum*. London: Routledge.
- Graddol, N.** (2006). *English next*. London: British Council.

- Hayman, J. L.** (1981). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Harrop, E.** (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro* 21, 57-70.
- Hoyos, M.** (2011). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Formación Profesional. Situación actual y perspectivas de futuro*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Hord, S. M.** (1981). *Working Together: Cooperation or collaboration*. Austin: Texas Research and Development Center for teacher Education.
- Hutmacher, W.** (1997). Key competences in Europe. *European Journal of Education*, 32, 45-58.
- Kornbeck, J.** (1999). Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial. *Revista europea de Formación Profesional*, 16, 33-43.
- Krashen, S.** (1985). *The input hypothesis: issues and implication*. London: Longman.
- Krashen, S.** (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice Hall International.
- Larkin, J. H. & Rainard, B.** (1984). A research methodology for studying how people think. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 235-254.
- Lasagabaster, D.** (2008). Foreign Language competence in CLIL courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31- 42.
- Lasagabaster, D.** (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-16.
- Lightbrown, P. y Spada, N.** (2006). *How Languages are learned*. Oxford: OUP.
- Long, M.** (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. En De Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. & Robinson, P.** (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R.** (1998). Immersion pedagogy and implications for language teaching. En Cenoz, J. & Genesee, F. (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 64-95). Clevedon: Multilingual Matters.

- Lyster, R.** (2007). *Learning & Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Macaro, E.** (2008). The decline in language learning in England: getting the facts right and getting real. *Language Learning Journal*, 36(1), 101-108.
- Marsh** (ed.) (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: actions, trends and foresight potencial*. Brussels: European Commission.
- Mehisto, D., Marsh, D., Frigols, M. J.** (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: MacMillan.
- Mertens, D.** (1991). *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. En Kornbeck, J. (1999). Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial. *Revista europea de Formación Profesional*, 16, 33-43.
- Met, M.** (1998). Curriculum Decision-Making in Content-Based Second Language Teaching. En Cenoz, J. & Genesee, F. (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C.** (2002). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En Marsh, D. (Ed.) 2002, *CLIL/EMILE- The European Dimension: actions, trends and foresight potencial*. Brussels: European Commission.
- Nikula, T. & Marsh, D.** (1997). Focus on the Classroom. En Marsh, D. & Langé, G. (Eds.) *Implementing content and language integrated learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Oja, S. y Pine, G.** (1983). *A two year study of teachers stages of development in relation to collaborative action research report final*. En Bartolomé, M. (Ed.), (1986). La investigación cooperativa. *Educator*, 10, 51-78.
- Open University** (1979). *Research methods in education and social science*. Keyness: Milton.
- Pachler, N.** (2000). *Re-examining communicative Language teaching*. En Field, K. (Ed.), *Issues in modern foreign languages teaching*. Oxford: Routledge.
- Piotrowski, M.** (1982). *Business as usual: Using the case method to teach ESL to executives*. En Bonet, P. y Melción, L. (Eds.), (1997), *La importancia del parámetro socio-cultural en la enseñanza del español para fines específicos*. ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.

- Popkewitz, T. S.** (1988). *Paradigmas e ideologías en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Robinson, P.** (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Serra, C.** (2008). L'enseignement bi-plurilingue des savoirs disciplinaires. *Le Français dans le monde*, 355, 28-30.
- Skehan, P.** (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Snow, M., Met, M. & Genesee, F.** (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language programs. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 201-217.
- Westerfield, K.** (1989). Improved linguistic fluency with case studies and a video method. *English for Specific Purposes*, 8(1), 75-83.